



Olli Nevalainen

Opetusryhmän merkitys ja tukeminen peruskoulussa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2019

Kandidaatintutkielma käy läpi narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla opetusryhmän merkitystä ja sen tukemista koulukontekstissa. Tutkielman pohjana toimii aiemmin tehdyt tutkimukset ja kasvatustieteellinen kirjallisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opetusryhmät tulevat esille monissa eri kohdissa, mikä tarkoittaa opetusryhmän tärkeyttä koulun arjessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 34-35) sanotaan esimerkiksi, että ”Jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Huolehditaan siitä, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa.”

Tutkielmassa käsitellään opetusryhmän tärkeyttä lapselle. Opetusryhmät ovat lapselle vertaisryhmiä. Siellä lapset ovat keskenään tasavertaisia muiden jäsenten kanssa ja heidän kehityksensä on samalla tasolla. Lapsi oppii todella paljon vertaisten kanssa käymistä vuorovaikutustilanteista ja ne ovat tärkeitä lapsen kehityksen kannalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 39) mukaan opetusryhmällä täytyy olla opettaja, joka vastaa oppilaiden turvallisuudesta ja hyvinvoinnista niin, että jokaisella oppilaalla on turvalliset vuorovaikutusmahdollisuudet edistävään oppimiseen ja kehitykseen. Opettajalla ja koululla on siis suuri vastuu opetusryhmästä. Nämä asiat nousivat myös esille aiemmissa tutkimuksissa, joten käyn myös läpi, miten opettaja ja koulu voivat tukea opetusryhmää. Tutkielma käsittelee yhteistoiminnallista ryhmätyöskentelyä, joka auttaa oppilaita työskentelemään ja tulemaan toimeen opetusryhmässä. Pienikin yhteistoiminnallisen ryhmätyön käyttäminen edistää opetusryhmän yhteistä luokkahankeä.

Avainsanat: Ryhmä, yhteistoiminnallisuus, normit, status, vuorovaikutus, vertainen, opetusryhmä

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman toteutus	6
3	Ryhmän ja vertaisryhmän merkityksestä	8
3.1	Ryhmä.....	8
3.1.1	<i>Ryhmän normit.....</i>	<i>9</i>
3.1.2	<i>Ryhmän statukset ja roolit.....</i>	<i>11</i>
3.1.3	<i>Ryhmän muodostuminen</i>	<i>12</i>
3.2	Vertaisryhmä	13
4	Opetusryhmän vaikutus ja tavoitteet.....	16
4.1	Koulun ja opettajan vaikutus opetusryhmään	16
4.2	Opetusryhmän vaikutus oppilaaseen.....	18
4.3	Yhteistoiminnallisuus	22
5	Tutkielman johtopäätökset ja pohdinta	25
	Lähteet	28

1 Johdanto

Ihminen viettää suurimman osan elämästään kuuluen yleensä ainakin yhteen tai useampaan ryhmään. Ryhmä voi olla muun muassa perhe, työryhmä tai harrastusporukka. Itse olen ollut erilaisissa ryhmissä elämäni aikana ja ehkä kaikista merkittävimpiä ryhmiä ovat olleet koulussa olevat opetusryhmät mihin olen kuulunut.

Olen ollut onnekas, sillä mielestäni olen aina itse päässyt opiskelemaan sellaisissa opetusryhmissä, joissa on ollut todella tiivis ja hyvä ryhmähenki. Olen saanut näistä ryhmistä itselleni paljon, muun muassa ystäviä ja siinä samalla koulunkäynti on miellyttänyt. Oma opiskelu motivaationi on ollut korkealla, ja yhdessä tekeminen on ollut viihtyisää ja mukavaa. Näissä opetusryhmissä opettajan rooli ja vertaisten keskeinen vuorovaikutus on kuitenkin aina ollut todella merkittävässä roolissa. Yhteisen luokkahengen luominen ja se tunne, että kuuluu osaksi jotakin ryhmää, on erityisen tärkeää. Sellaisen opetusryhmän rakenteen toteuttaminen ei ole helppoa ja siksi se onkin kunnioitettava saavutus mihin olisi hyvä pyrkiä.

Kandidaatintutkielmassani tutkin mikä merkitys opetusryhmällä on oppilaalle ja miten opetusryhmää voidaan tukea peruskoulussa. Koen kyseisen aiheen tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi, koska lapset viettävät suuren ajan lapsuudestaan koulussa ja siellä omassa opetusryhmässään. Tämän takia haluaisin, että voisin itse päästä opettajana toteuttamaan ja luomaan tuleville oppilaille samanlaisia positiivisia kokemuksia. Opetusryhmä, missä jokainen oppilas viihtyy, tuntee olonsa turvalliseksi ja opetuksen tavoitteet saavutetaan. Oppilas pitää kohdata yksilönä ja samalla hänet opetetaan toimimaan ryhmässä. Perusopetuslaissakin sanotaan, että opetusryhmät tulevat olla sellaisia, että niissä pystytään saavuttamaan opetussuunnitelman asettamat tavoitteet (Perusopetuslaki 1998/628, 31§). Jotta tähän voitaisiin päästä, täytyy ryhmän rakenne olla toimiva. Opettajan täytyy olla ammattitaitoinen ja hänen pitää osata luoda sellaiset puitteet, jotta opetusryhmässä on sellaista vuorovaikutusta, joka tukee jokaisen oppilaan oppimista.

Mielenkiintoni aiheetta kohtaan syntyi erilaisten opetusryhmien kautta. Olen ollut harjoitteluissa ja töissä erilaisissa opetusryhmissä, ja jokainen ryhmä on ollut aina ainutlaatuinen sekä erilainen. Olen havainnut, miten opettajalla ja opetusryhmän keskeisellä vuorovaikutuksella on suuri vaikutus ryhmän rakenteeseen. Kandidaatin tutkielman tarkoituksena on saada uudelle opettajalle tärkeää tietoa ja käsitystä opetusryhmänsä rakenteesta ja tärkeydestä oppilaalle, sekä saada hieman ymmärrystä tästä suuresta aihekokonaisuudesta eli ryhmästä.

Ryhmään kuulumisen tunteen tärkeys ja halu kuulua ryhmään on jokaiselle lapselle olennaista ja tärkeää. Yhdessä toimimista ja ryhmätyötaitoja painotetaan myös perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014). Koulussa luodaan lapsille perustaa, miten yhteiskunnassa käyttäytyään toisten kanssa ja erilaisissa ryhmissä. Ihmisellä täytyy olla taidot tulla toimeen toisten ihmisten kanssa niin, että osaa kunnioittaa itseä ja muita.

2 Tutkielman toteutus

2.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Kirjallisuus keskittyy pääsääntöisesti ryhmään ja siihen liittyviin tekijöihin. Tutkielmassa tutkitaan ryhmää ilmiönä koulukontekstissa, joten suurin osa kirjallisuudesta on kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen liittyvää. Jotta kirjallisuuskatsauksen tutkimustulokset olisivat vertailukelpoisia, ei kirjallisuus saa olla liian vanhaa. Yleensä yli kymmenen vuotta vanhaa kirjallisuutta pidetään liian vanhana. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkielmaa tehdessä kävi kuitenkin ilmi, että ryhmää on tutkittu paljon jo ennen 2000-lukua ja siksi lähdekirjallisuus on osittain vanhempaa. Tutkielma on kuitenkin luotettava, sillä tutkittu tieto ei ole paljoa muuttunut. Tutkielmassa käytetty englanninkielinen kirjallisuus oli teksti- ja asiasisällöltään ymmärrettävää. Lisäksi tutkielmassa käytetty kirjallisuus oli laajasti käytettyä muissakin tieteellisissä tutkimuksissa.

Kirjallisuuskatsauksen tekeminen aloitettiin hyvissä ajoin, jotta työn asetettu takaraja ei tuntuisi liian kiireelliseltä. Tutkielmaa tehdessä oli hyvin aikaa käydä järjestelmällisesti läpi paljon kirjallisuutta, niin että eteneminen oli rauhallista ja samalla työskentelyssä pysyi mielekkyys. Laadullisessa tutkimuksessa kannatetaan, että tekijällä on runsaasti aikaa tutkielman laadukkaaseen tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuskysymykset ovat:

Mikä merkitys opetusryhmällä on oppilaalle?

Miten opetusryhmää voidaan tukea?

Tutkielman alussa tarkasteltiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), tutkien kuinka monta kertaa siinä esiintyy sanat ryhmä ja opetusryhmä. Ryhmään liittyviä sanoja löytyi paljon (254 kpl), joista opetusryhmä sanoja oli 24 kpl. Tästäkin voidaan huomata, että ryhmä on keskeisessä roolissa niin koulun arjessa, kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Tutkielmassa määritellään ryhmän rakennetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Opettajan merkitystä käsitellään opetusryhmässä, sen suuren vaikutuksen vuoksi. Ryhmä peruskoulun kontekstissa on aiheena laaja, joten tutkielman rajausta täytyi toteuttaa niin, että jotkut ryhmään liittyvät

tekijät täytyi rajata pois. Tutkielmassa ei käsitellä esimerkiksi ryhmän valtasuhteita eikä ryhmän jäsenten sosiaalista pätevyyttä, jottei aiheesta olisi tullut liian laaja. Tutkielmassa tiedotetaan kuitenkin, että näillä ja muillakin asioilla on suuri vaikutus ryhmän tutkimiseen. Tutkielmassa käsitellään ryhmän jäseniä tasavertaisina toisiinsa nähden.

2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonhankinnan menetelmänä

Yleisin ja käytetyin kirjallisuuskatsauksen muoto on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Siitä käytetään joskus myös traditionaalisen kirjallisuuskatsauksen nimitystä. Se on tyyliltään yleiskatsaus, jossa ei ole ehdottomia ja täsmällisiä sääntöjä. Aineiston valinnassa metodiset säännöt eivät toimi rajoittavina tekijöinä, vaan aineistot ovat kokonaisuuksiltaan laajoja. Tarkasteltavaa ilmiötä voidaan tutkia ja kuvata avarammin, minkä ansiosta tutkimuskysymykset ovat myös laajempia. (Salminen, 2011, 6.)

Tutkielma on toteutettu narratiivisena yleiskatsauksena, mikä on laajin toteuttamistapa. Tämän avulla pystytään luomaan mahdollisimman laaja kuvaus aiheesta. Narratiivisella kirjallisuuskatsauksella pystytään tiivistämään aiemmat tutkimukset ja asiakirjat niin, että tämä työ myös yhdistää ja ajantasaistaa aiemmat tutkimukset. (Salminen, 2011, 7.)

3 Ryhmän ja vertaisryhmän merkityksestä

Kappaleessa käsitellään kandidaatintutkielman kannalta tärkeitä käsitteitä esimerkkeineen. Oleellista on käsitellä mikä on ryhmä ja millaiset asiat kuuluvat ja vaikuttavat sen rakenteeseen. Myös vertaisryhmän käsite on avainasemassa. Näin saadaan hieman kokonaisvaltaisempaa katsausta laajasta aiheesta.

3.1 Ryhmä

Mikä on ryhmä ja mitkä ovat sen ominaispiirteitä? Puhekielellä ryhmäksi kutsutaan lähes mitä tahansa ihmisporukkaa. Ryhmä käsitteellä on kuitenkin tarkemmin rajattu merkitys. Ryhmä koostuu muutamasta vähintään kolmesta henkilöstä, kun he ovat keskenään vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja heillä on yhteinen tavoite. Henkilö voi kuulua samaan aikaan useampaan ryhmään. (Salmivalli, 1998, 11.) Määritelmä tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenillä täytyy olla jokin yhteys ja he hahmottavat itsensä osaksi ryhmää. (Pennington, 2005, 29). Joukko ihmisiä ilman keskinäistä yhteyttä ei ole ryhmä. Ryhmiä voivat olla muun muassa perhe, opetusryhmä, työryhmä ja harrastusporukka. Ryhmä ei ole aina pysyvä, sillä se saattaa kokoontua vain yhden ainoan kerran. Satunnainen koolla oleva ihmisjoukko ei voi olla ryhmä. Esimerkiksi samassa bussissa olevat satunnaiset ihmiset eivät ole ryhmä. Kuitenkin jos bussissa tapahtuisi jokin tapaturma, niin silloin tilanne voisi olla toinen. Silloin kanssamatkustajilla olisi yhteinen tavoite ja vuorovaikutuksellinen toiminta, mikä voisi johtaa ryhmän muodostumiseen. (Salmivalli, 1998, 11.)

Ryhmät voivat koostua virallisista ja epävirallisista syistä. Yleensä viralliset ryhmät ovat jonkin järjestön luomia ja ne toteuttavat omia tarkoituksiaan. Epäviralliset ryhmät ovat toisin vapaasti muodostuneita ryhmiä ja niitä yleensä yhdistää jokin yhteinen kiinnostuksen kohde, yhdessä olemisen halu tai keskeinen vapaa-ajanvietto. Ryhmässä olemisen ja sen jäsenyys voi olla muodollista tai myös epämuodollista. Jäsenyydellä voi olla viralliset sekä epäviralliset pohjat. Muodollisissa ryhmissä liittymisen syyt ovat yleensä niitä, että liittyjä saa jonkin mahdollisen nimityksen hänen omien erityistaitojensa ansiosta. Jäsenet liittyvät usein epävirallisiin ryhmiin siksi, että ryhmään pääseminen luo turvallisuutta. (Pennington, 2005, 29.) Turvalliseksi koetussa ryhmässä oma itsetunto voi kasvaa, jonka jälkeen henkilö voi myös alkaa ajattelemaan toisten ryhmän jäsenten parasta (Aalto, 2000, 17). Ryhmän jäsenten oma viestintä ja vuorovaikutus palvelee monia erilaisia tarkoituksia, muun muassa tietojen ja ideoiden jakamista, sekä erilaisten

tunteiden ilmaisua. Näillä pystytään vaikuttamaan toisten motivointiin ja tunteiden hallitsemiseen. On myös mahdollista, että viestintää ja vuorovaikutusta voidaan parantaa, vähentää tai jopa estää ryhmän sisällä. Yleensä jokaiselle ryhmälle kehittyy oma viestintä ja vuorovaikutus luonnostaan. Sähköinen kommunikointi ja viestintä myös auttavat ja jouduttavat ryhmän sisäistä kommunikointia. (Pennington, 2005, 29-30.)

Yksilöiden suorituksessa on huomattu muutoksia siinä, työskentelevätkö he yksin tehtävän parissa vai onko tilanteessa jotkut muut läsnä tai vuorovaikutuksessa esimerkiksi ryhmäläiset. (Pennington, 2005, 70). Ryhmässä olevien jäsenten suurin vastuu menee ryhmälle, eikä tehtävän antajalle (Pietiläinen, 1996, 14). Yksilö työskentelee mieluusti toisten kanssa, mikäli asetettu tehtävä on haastava tai uusi. Muut henkilöt tuottavat vireyden nousua, joka vaikuttaa yksilöön. Yksilö kokee sosiaalista helpontumista ja hänen suoriutumisensa paranee, kun hän tekee annettua tehtävää toisten henkilöiden läsnä ollessa. Sosiaalista laiskottelua voi esiintyä ryhmäolosuhteissa, tuolloin henkilön suorituksen ja yrittämisen teho heikkenee. Lisäksi myös ryhmä koko voi olla tähän vaikuttava tekijä. Suurempi ryhmä voi altistaa sosiaaliselle laiskottelulle. Ihmisillä on kuvitelma, että ryhmät suoriutuisivat yksilöitä paremmin. (Pennington, 2005, 70.) Yksinkertaisissa tehtävissä yksilöt pärjäävät ryhmiä paremmin. Haastavissa ja monimutkaisissa tehtävissä ryhmät suoriutuvat paremmin, sillä yleensä ryhmästä löytyy moniosaamista ja asiantuntijuutta enemmän kuin yhdestä yksittäisestä henkilöstä. (Pennington, 2005, 176.)

3.1.1 Ryhmän normit

Ryhmässä vallitseva henkilöiden määrä on hyvin tärkeä muuttuja, kun tarkastellaan ryhmää ja sen toimivuutta. Ryhmä, joka koostuu kolmesta tai neljästä henkilöstä on yleensä tehokkaampi tehtävien tekemisessä, jos verrataan ryhmää, jossa on useampi henkilö. Pienemmissä ryhmissä olevat henkilöt voivat toimia enemmän minätietoisemmin ja suoriutua sen takia tehokkaammin ryhmässä. Todella valtavissa ryhmissä voi myös havaita epäyksilöllistymistä, milloin yksilöt tuntevat itsensä huomaamattomiksi. Ryhmässä olevien henkilöiden välillä vallitsevat suhteet ja toimintasäännöt vaikuttavat ryhmän rakenteeseen. Rakenteeseen ja sen vaikuttaviin tekijöihin kuuluvat muun muassa koheesio ja ryhmän normit. Koheesio on ryhmässä vallitseva ”sementti”, joka pitää ryhmää koossa. Koheesio on ryhmän jäsenten välistä positiivista tunnetta toisiaan kohtaan. Lisäksi ryhmään kuuluva henkilö kokee vetoa omaa ryhmää kohtaan. Mikäli ryhmä kohtaa uhkaavan tilanteen tai ympäristön, lisääntyy koheesio silloin yleensä ryhmässä.

Ryhmässä olevat normit toimivat toimintasääntöinä. Ne saattavat olla joko kehottavia tai kielteviä. Ryhmän jäsenillä voi olla paine sopeutua normeihin ja se saattaa olla myös tiedostettua. (Pennington, 2005, 94.) Ryhmän normit voivat tuottaa ryhmälle omakohtaista kulttuuria. Normien seuraamiseen kuuluu myös ryhmän sisäistä kontrollia. Henkilöt seuraavat toisiaan ja voivat paheksua normien kielteistä noudattamista. Esimerkiksi koulussa noudatetaan opetusryhmän yhteisiä sääntöjä ja mikäli niitä ei noudateta, siitä voi seurata muun muassa sanallista huomautusta. Henkilöt ovat yleensä tietoisia ryhmän normeista. (Salmivalli, 1998, 187.) Ryhmässä olevat normit vaikuttavat myös yksilön sosiaaliseen olemassaoloon. Varsinkin, jos henkilö epäroii ympäristön aiheuttamaa sosiaalista tilannetta, voi ryhmän normit näyttäytyä turvalliselta vaihtoehdolta. Esimerkiksi tilanteessa missä ryhmään on pyrkimässä uusi henkilö, eivätkä muut ryhmän jäsenet halua uuden henkilön liittymistä, mutta sinä haluaisit. Ystävällistä käytöstä ei silloin sallita uutta henkilö kohtaan ja ryhmän normeja täytyy noudattaa, jotta muut ryhmän jäsenet eivät pahastu tilanteesta. (Schmuck & Schmuck, 1997, 205.) Ryhmä voi rankaista normeista poikkeavaa käytöstä ja tämän takia yksilö, jonka omat asenteet poikkeavat normeista yleensä kokevat painetta omasta toiminnastaan ryhmässä. Varsinkin lapset ja nuoret tuntevat ryhmästä tulevat paineet kovemmin. Pyrkimys tulla ryhmän puoltamaksi ja kuuluksi on kuitenkin heille erittäin tärkeää. Tästä syystä onkin erittäin normaalia nuorten keskuudessa, että useat nuoret tekevät ryhmäpaineen takia ei toivottuja tekoja siinä pelossa, että he saattaisivat joutua ryhmän ulkopuolelle. Nuorelta tarvitaan paljon tahtoa ja hyvää itsetuntoa, että hän voi toimia ryhmäpaineesta riippumatta sen vastaisesti ja itsenäisesti. Jokainen ihminen kokee eri lailla ulkoa tulevat ryhmäpaineet ja niihin pitää suhtautua aina tapauskohtaisesti. Jotkut henkilöt voivat olla niin itsenäisiä, että pystyvät vastustamaan ryhmäpainetta ilman ongelmia. Yleensä kovaa ryhmäpainetta vastustava henkilö on jo sisäistänyt jonkun toisen ryhmän normit, sillä hän kokee ne tärkeämmiksi. Ongelmaa voi ilmetä, jos eri ryhmien normit eroavat paljon toisistaan. Esimerkiksi vanhempien asettamat normit voivat poiketa paljonkin koulun normeista, milloin opilas voi joutua hankalaan tilanteeseen, sillä hän ei tiedä miten hänen pitäisi toimia. (Salmivalli, 1998, 187.)

Ryhmä ja sen normit voivat myös kannustaa yksilöitä itsenäiseen ja persoonalliseen ajatteluun (Schmuck & Schmuck, 1997, 207). Ryhmän arvojen, asenteiden ja normien hyväksyminen merkitsee toisten ryhmän jäsenten odotuksiin sopeutumista. Kaikille yhteiset normit muokkaavat ryhmän yhteistä toimintaa ja käytöstä. Normit vaikuttavat myös ryhmän jäsenten välisiin vuorovaikutustilanteisiin. Normaalisti ne jouduttavat ryhmän sosiaalisia tilanteita, koska ryhmän henkilöt tietävät, miten heidän täytyy käyttäytyä ja millaista käytöstä heidän pitäisi odottaa

toisilta. Koska ryhmässä olevat normit näyttävät ryhmässä oleville henkilöille yhteiset asenteet ja tavat, voi tämän takia ryhmän toimintaa ennustaa todella hyvin jo etukäteen. Jos ryhmässä ei olisi normeja, voisi ryhmän sisäinen toiminta olla todella levotonta ja vaikeaa. Esimerkiksi jos kouluissa ei kerrottaisi yhteisiä ohjeita käyttäytymiselle, seuraisi siitä varmasti selkkausta tai mahdollisesti jopa täysi kaaos. Normien pois jättäminen aiheuttaa henkilöissä pystymättömyyden- ja tarkoituksettomuuden tunnetta. Se voi johtaa myös henkilön vetäytymiseen ryhmästä. (Salmivalli, 1998, 187.)

3.1.2 Ryhmän statukset ja roolit

Ryhmässä olevat jäsenet tarkkailevat ja arvioivat toisiaan. Jäsenten yhteiset arviot muodostavat jokaiselle jäsenelle statuksen eli sosiaalisen aseman ja roolin ryhmäänsä. Tällä tavoin ryhmän jäsenet pystyvät hahmottamaan oman statuksensa ja roolinsa ryhmässä. Tämä luo myös henkilölle pohjaa, mitä muut ryhmän jäsenet odottavat hänen käytökseltään. Arviointi alkaa jo ihmisen varhaisessa vaiheessa. Jokaisella ryhmän jäsenellä on oma vetovoimansa ja se vaihtelee jokaisen välillä. Toiset ovat tämän takia hyväksytympiä kuin toiset. Tällaisten arvioiden perusteella jokaiselle tulee oma sosiaalinen status. (Schmuck & Schmuck, 1997, 116-120.) Statukset voivat olla joko virallisia tai epävirallisia. Henkilö joka omaa korkean statuksen voi yleensä esittää ryhmässä ideoitaan, sillä yleensä he ovat saaneet toisten hyväksymän aseman. (Pennington, 2005, 94.) Ryhmässä vallitseva toisten sosiaalinen hyväksyminen ja sen pohjalta perustuva status määräytyvät suurimmaksi osaksi henkilöiden persoonallisuuspiirteiden ja käyttäytymistapojen pohjalta. Henkilön sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen muodostavat alustan toisten hyväksymiselle. Varsinkin aggressiivinen ja häiritsevä käytös ovat riskejä toisten hyväksynnän saamiseksi. (Wentzel & Erdley, 1993, 819-825.) Toisten ryhmäläisten hyväksyminen riippuu myös siitä, kuinka henkilö vaikuttaa arvioitsijan omaan statukseen. Yleensä ihmiset hyväksyvät ne henkilöt ja pitävät heistä, jotka tyydyttävät heidän omaa statustansa. Päinvastoin he eivät pidä niistä, jotka vaarantavat heidän oman statuksensa. (Schmuck & Schmuck, 1997, 117.) Ryhmässä vallitsevat roolit ovat ryhmän tiettyjen yksilöiden hoidettavia ja hallittavia tehtäviä. Roolit ja siitä johtuva roolistressi voi aiheuttaa ryhmän jäsenille ongelmia ja konflikteja, mikäli roolit eivät ole yhteisesti hyväksytyjä. (Pennington, 2005, 94.) Ryhmässä syntyvät roolit voivat näkyä myös ryhmän ulkopuolella oleville ja ne voivat olla myös leimaavia. Esimerkiksi opetusryhmässä olevilta korkeatuloisten vanhempien lapsilta odotettiin aina parempaa käytöstä, kuin pienituloisten vanhempien lapsilta. (Schmuck & Schmuck, 1997, 51.)

3.1.3 Ryhmän muodostuminen

Pennington (2005) on määritellyt, että ryhmän kehitykseen kuuluu yleensä viisi erilaista vaihetta, jotka ovat muodostumisvaihe, kuohuntavaihe, normeista sopimisen vaihe, suorituvaihe ja päätösvaihe. Ryhmät voivat käydä läpi kaikki vaiheet, mutta jotkut ryhmistä eivät etene tiettyjä vaiheita pidemmälle. Vaiheisiin voidaan palata takaisin kertaamaan niitä, minkä jälkeen ryhmä voi kehittyä entisestään. Ryhmän kehitys alkaa muodostumisvaiheesta. Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet pääsevät tutustumaan toisiinsa ja keräämään tietoa toisistaan. Ryhmän jäsenten taustat, asenteet ja kokemukset tulevat yleensä esille tässä vaiheessa. Seuraavaksi muodostumisvaiheessa tulee vuoroon ryhmän johtaja. Johtaja voi olla jo valmiiksi määrätty tai henkilö saattaa itse ajautua johtajan rooliin. Tämän jälkeen alkaa perusrakenteiden luominen ja ryhmän yhteisten sääntöjen tekeminen. Lopuksi ryhmä suuntautuu heille kohdistettuun tehtävään ja sopii keskenään tavoitteensa. Muodostumisvaihe on saatu päätökseen, kun kyseiset asiat on saatu selvitettyä ja ryhmässä oleville henkilöille on syntynyt ryhmän oma identiteetti. Seuraavaksi ryhmä kokee kuohuntavaiheen. Tässä vaiheessa ryhmään saattaa tulla ristiriitoja. Ristiriitoja aiheuttavat yleensä henkilöiden omien näkemysten ja ryhmän tavoitteiden poikkeavuudet. Ryhmässä olevat henkilöt saattavat kokea erilaisia mielipiteitä muun muassa annetuista tavoitteista tai suorittamisen menetelmistä. Tämä vaihe yleensä ajaa ryhmän jäsenet tekemään kompromisseja toistensa kanssa, jotta ryhmään saataisiin yhtenäiset ja sovitut tavoitteet. Kompromissien jälkeen ryhmä pääsee jatkamaan omaa kehitystään eteenpäin. Mikäli ryhmässä on johtaja, tulisi hänen osata ratkaista ryhmän jäsenten väliset erimielisyydet ja päättää tilanne niin, ettei kenellekään jää mitään mielipahaa. Mikäli ryhmä ei kykene ratkaisemaan tässä vaiheessa ilmenneitä ongelmia, tulee tämä ryhmä yleensä hajoamaan. Voi myös olla, että ryhmä ei hajoakaan, vaan sen suoritus muuttuu yleensä kyvyttömäksi ja tämän takia ryhmä ei pysty suoriutumaan annetuista tehtävistä. (Pennington, 2005, 72-73.)

Ryhmä tiivistyy, kun saavutaan normeista sopimisen vaiheeseen. Tässä vaiheessa ryhmään on jo muodostunut hieman koheesiota ja samalla ryhmän sisäinen ajatus ryhmäidentiteetistä on myönteinen. Ryhmän toiminta on yksimielistä ja toimintasäännöt ovat kaikkien mielestä toimivat. Ryhmässä jäsenten välillä vallitsee tyytyväisyyden tunne ja ryhmä on tiivistynyt yhteen. Ristiriidat on selätetty ja ryhmä toimii hyvin. Tässäkin vaiheessa on kuitenkin omat haittansa. Mikäli ryhmässä on liiallista tiivistymistä ja ryhmä toimii turhan kiinteästi, voi se vaikuttaa ryhmän henkilöiden keskittymiseen ja annetun tehtävän suorittamiseen. (Pennington, 2005, 73.) Ryhmä voi käyttää sen resursseja liikaa ryhmän tiiviiden kunnossapitoon. Tämä voi johtaa

huonoihin päätöksiin informaatioiden ja vaihtoehtojen välillä, joka taas voi vaikuttaa työn tulokseen. (Pennington, 2005, 176.)

Suoritusvaiheessa ryhmä syventyy annettuihin tehtäviin, jossa se palaa yhdessä sovittuihin tavoitteisiin ja menetelmiin. Hyvin sitoutuneet ryhmät ovat nyt läpäisseet sekä kuohunnan- että normeista sopimisen vaiheet. Nyt ryhmän henkilöt pystyvät työskentelemään joko yksin, pienemmissä alaryhmissä tai koko ryhmän kesken. Yleinen yhteistoimivuus luo ryhmän henkilöiden välille tärkeää sidettä, joka edesauttaa ryhmää tehtävän suorituksessa ja sitoutumisessa. Päätösvaihe on viimeisin ryhmän kehityksen vaiheista. Se tapahtuu yleensä järjestetyissä projektiryhmissä, missä ryhmän henkilöt lopettavat yhteisen työskentelyn, kun annettu tehtävä on suoritettu valmiiksi ja tavoitteet on saavutettu. Päätösvaihe voi myös tapahtua, jos ryhmästä lähtee henkilöitä pois, eikä ryhmä pysty enää jatkamaan annetun tehtävän tekemistä. Hyvästä ja toimivasta ryhmästä luopuminen on yleensä vaikeaa, sillä ryhmä on voinut kasautua hyvin yhtenäiseksi. Ryhmään kuuluneet henkilöt voivat kuitenkin kokoontua myös loppuneen virallisen ryhmän ulkopuolella, sillä yhdessäolo voidaan kokea antoisaksi. (Pennington, 2005, 74.)

Pysyväkin ryhmä, joka on käynyt kaikki ryhmän kehityksen vaiheet voi silti joutua palaamaan uudestaan kyseisiin vaiheisiin, mikäli ryhmän olosuhteet muuttuvat (Pennington, 2005, 94). Yksittäinen henkilö voi muuttua ja kasvaa henkisesti niin, että ryhmän rakenne muuttuu (Schmuck & Schmuck, 1997, 21). Lisäksi uusi henkilö voi mahdollisesti liittyä ryhmään, mikä vaikuttaa ryhmän rakenteisiin muun muassa opittuihin tapoihin, sääntöihin tai jopa ryhmälle asetettuihin tavoitteisiin. Ryhmän sisällä voi tapahtua valtavaakin muutosta, sillä henkilöiden sisäiset roolit voivat vaihtua ja muuttua, kun uusi henkilö saapuu ryhmään. Tavallisesti uusi jäsen joutuu käymään läpi ryhmän hyväksymisen ja jäseneksi pääsemisen vaiheet. (Pennington, 2005, 94.)

3.2 Vertaisryhmä

Elämänsä aikana ihminen kuuluu moniin erilaisiin ryhmiin, jotkut niistä ovat virallisia ja toiset taas spontaanisti muodostuneita. Lapsi oppii todella paljon vuorovaikutustilanteista muun muassa vanhempiensa ja opettajiensa kanssa. Kuitenkin vertaisryhmät ovat lapsen kehityksen kannalta erityisen tärkeässä roolissa. Vertaisryhmät ovat ryhmiä, missä henkilö on itselleen tasa-vertaisten muiden henkilöiden kanssa. Yleensä lasten vertaisryhmät ovat ikätovereidensa yhteydessä. Kuitenkaan ikä ei ole vertaissuhteen ja -ryhmän yksinomainen tai ehdoton kriteeri.

Tämän takia vertaiset saattavat myös olla eri-ikäisiä. Merkittävintä on, että vertaiset ovat kehitykseltään vastaavalla tasolla. Näistä huomattavasti tärkein on sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot. (Salmivalli, 1998, 12.) Ryhmän koko vaikuttaa sen jäsenten välisen vuorovaikutuksen laatuun ja läheisyyteen. Liian suuressa vertaisryhmässä vuorovaikutuksen laatu voi heikentyä. (Porter, 2008, 45.) Ihanteellinen koko ryhmälle olisi sellainen, jossa jokainen ryhmän jäsenistä voisi olla välittömästi vuorovaikutuksessa kaikkien toisten ryhmän jäsenten kanssa (Kallio, 1979, 109).

Useat lapset kokevat vertaisryhmän jäseneksi tulemisen jo paljon ennen kouluikää muun muassa päiväkodissa tai erilaisissa spontaaneissa ryhmissä. Kun lapsi aloittaa koulun, niin silloin viimeistään hän saapuu vertaisryhmän pariin ja samalla täysin uuteen maailmaan kodin ulkopuolelle. Koulun opetusryhmästä tulee erittäin tärkeä vertaisryhmä lapselle, sillä siellä käydään jatkuvasti vuorovaikutusta oppitunneista välitunteihin, kaikkina koulupäivinä. (Salmivalli, 1998, 12.)

Vertaisryhmän jäsenillä on keskenään erilaiset vetovoimat toisiinsa. Jokaisen vertaisryhmässä olevan yksilön henkilökohtainen vetovoima toisiin ryhmäläisiin määräytyy toisten vertaisryhmäläisten omakohtaisten havaintojen perusteella. Vertaisryhmässä käydään jatkuvaa arviointia ja vertailua toisia ryhmäläisiä kohtaan. Nämä luovat jäsenten statukset ja roolit. Tätä tapahtuu aivan lapsesta alkaen. (Laine, 2005, 195.)

Vertais-käsite ja toveri-käsite ovat keskenään läheisiä. Vertaissuhteet tarkoittavat toverisuhteen tyyliin samantapaisessa arvossa olevien henkilöiden keskinäisiä suhteita. Yleisimpiä vertaisryhmiä ovat muun muassa ikäluokat, koululuokat, päiväkotiryhmät, työryhmät ja harrastusseurat. Vertaisryhmissä muodostuu yleensä pienryhmiä, näissä pienryhmissä jäsenillä on yleensä toistensa kanssa reilummin vuorovaikutusta keskenään. Esimerkiksi koululuokassa oppilaat ovat keskenään vertaissuhteessa yhtenäisenä ryhmänä, mutta heillä on myös pienryhmiä keskenään, jotka ovat yleensä kaveripohjaisia. (Laine, 2005, 195.) Opettajan on myös hyvä tarkkailla oppilaiden omia pienryhmiä ja niiden kehityksiä (Frayesse, 1994). Yksilö voi olla myös useassa vertaisryhmässä samaan aikaan. Esimerkiksi lapsi voi olla koululuokassa ja harrastuspiireissä erilaisissa vertaisryhmissä (Burges, 1999, 110).

Lasten ympäristöissä vertaisryhmät luovat parhaimmat ja ainutlaatuiset mahdollisuudet sosiaalisille ja tiedolliselle oppimiselle. Vertaisryhmissä ja toverisuhteissa opitaan useita taitoja, joita tarvitaan elämän erilaisissa suhteissa, muun muassa seurustelusuhteissa ja kaverisuhteissa. Vertaisryhmät voivat vaihtua ajan myötä ja monilla ryhmillä on erilaisia tarkoituksia ja tehtäviä

ihmisen kasvulle. Vertaisryhmien merkittävyydet muuttuvat ihmisen eri ajanjaksoilla, mutta lapselle ja nuorelle vertaisryhmät ovat kaikista tärkeimpiä. Vertaisryhmien kanssakäyminen on haastavampaa tähän mennessä, mitä lapsi on aikaisemmin käynyt vanhempiensa ja hoitajiensa kanssa. Syy on siinä, että lapsen täytyy itse ansaita toisten lasten kiintymys ja huomio. Vertaisryhmässä voi tulla torjutuksi ja ystävän voi menettää. Vertaisryhmä on lapselle kehityksellinen pulma. Vertaisryhmien vaikutukset näkyvät myös monilla eri tavoilla. Ne vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen ja hänen yksilölliseen kehitykseensä. Yhteistyötaidot ja erilaiset kommunikoinnit tulevat tutuiksi kehittyvissä sosiaalisissa taidoissa. Lapsi alkaa pikkuhiljaa näkemään asioita myös toisten ihmisten näkökulmasta. Opitaan tekemään kompromisseja, missä täytyy huomioda myös toisten tarpeita. Vertaisryhmissä syntyy erilaisia tunteita, esimerkiksi positiivisia ja negatiivisia. Tällaisissa tasavertaisissa suhteissa on suojaisaa harjoitella hillitsemään omia aggressiivisia tuntemuksia ja opetella ratkaisemaan hankaliakin ristiriitoja. Yksilö pääsee herkistymään aivan uudelle tavalle, mikä on hänelle ja toiselle ihmiselle tärkeää. Lisäksi oppiminen on todella suotuisaa vertaisryhmissä. Jo vuorovaikutus toisten vertaisten kanssa antaa lisää tietoa ihmisistä ja ympäristöstä. Sosiaalista vertailua tehdään jatkuvasti toisiin yksilöihin ja siitä muodostetaan samalla omaa minäkuvaa. Esimerkiksi mikä yksilössä on samanlaista muihin verrattuna ja mikä taas erilaista. Tunteellisesti ajateltuna vertaisryhmässä koetaan tärkeitä mahdollisuuksia päästä jakamaan ja kokemaan toisten kanssa ilot ja surut. Vertaiset ja toverit ovat lapsille sosiaalisia malleja. Heiltä päästään oppimaan muun muassa miten käyttäytyään erilaisissa tilanteissa, tämä voi olla toivottua käytöstä tai ei toivottua. Tästä syystä merkittävää ei aina ole se, että kuuluuko lapsi tai nuori ryhmään, vaan se, minkälaisia nämä ryhmän vertaiset ovat. Tässä tapauksessa vertaisryhmään pääseminen ei toisin sanoen ole positiivista lapsen kehityksen kannalta vaan se voi olla jopa riskitekijä. Kaikista vertaisryhmistä ei kannata kuvitella liian kaunista kuvaa. Yleisesti ottaen vertaisryhmillä on suuret vaikutukset lapsen ja nuoren kehityksessä, niitä voidaan pitää jopa välttämättöminä. (Salmivalli, 1998, 12-14.)

4 Opetusryhmän vaikutus ja tavoitteet

Tässä kappaleessa käsitellään kandidaatin tutkielman tutkimuskysymyksille olennaisia tuloksia ja päätelmiä. Ensiksi tarkastellaan koulun ja opettajan mahdollisuuksia tukea opetusryhmää peruskoulussa. Tämän jälkeen käsitellään opetusryhmän merkityksiä ja vaikutuksia oppilaalle. Lisäksi kappaleessa käsitellään yhteistoiminnallisuuden keinoja opetusryhmän tukemisessa.

4.1 Koulun ja opettajan vaikutus opetusryhmään

Koulu ja päiväkoti ovat lapselle ja nuorelle aivan ainutlaatuisia sosiaalisia tiloja. Yleensä lapsi ja nuori ovat olosuhteen sanelemana tiettyssä päiväkodissa tai koulussa. Tässä voi myös olla se vaara, että lapsen ja nuoren täytyy yleensä käydä tiettyä koulua tai tarhaa, viihtyipä siellä tai ei. Yleensä ryhmää ja luokkaa ei voi valita. Tietenkin koulun tai päiväkodin vaihtaminen on mahdollista, mutta harvemmin sitä tapahtuu viihtymättömyyden syystä. Tällaisissa tilanteissa on vain sopeuduttava niihin ryhmäläisiin, joiden ryhmään sattumalta joutuu. Koulu ja päiväkoti ovat muutenkin todella suuressa roolissa nuoren ja lapsen elämässä täyttäen koko elämänpiiriä, sillä suuri osa lapsuusajan päivistä vietetään yleensä siellä. Tämän takia onkin erittäin tärkeää, että ryhmässä viihdyttäisiin ja siinä pärjättäisiin. (Salmivalli, 1998, 231.)

Opetusryhmät toimivat kouluissa fyysisissä ja sosiaalis-affektiivisissä kehyksissä. Fyysiset tekijät ovat muun muassa käytettävät oppitilat ja oppimateriaalit. (Koskenniemi, 1978, 81.) Sosiaalis-affektiiviset tekijät ovat muun muassa onnen, hyvänolon – ja turvallisuuden tunteen kokeminen (Lintunen, 1995, 75). Fyysiset ja sosiaalis-affektiiviset kehykset ovat keskenään sidoksissa. Näistä kehyksistä sosiaalis-affektiiviset ovat ihmisten omasta toiminnasta riippuvaisia. Tämän takia vastaavanlaisissa olosuhteissa toimivilla kouluilla voi olla kuitenkin hyvin erilaiset sisäiset ilmapiirit. Sosiaalis-affektiiviset päätekijät ovat muun muassa koulun yhteinen henki, normit ja yksittäisen opetusryhmän luokkahenki. Opetusryhmän oma luokkahenki riippuu varsinkin alakoulussa huomattavasti luokanopettajasta. (Koskenniemi, 1978, 81.) Luokan omalla opettajalla on parhaimmat mahdollisuudet päästä oppimaan ja tuntemaan oppilaansa (Lahdes, 1986, 116). Yläasteella tilanne on enemmän kiinni oppilaista. Opetusryhmän ilmapiiri säätelee koulun yhteiseen ilmapiiriin ja päinvastoin. Myös toiset sosiaalis-affektiiviset kehystekijät ovat keskenään yhteydessä. Muun muassa miten koulun rehtori johtaa koulua, heijastuu se opettajien lojaalisuuteen ja koulun yhteishenkeen. Opettajien yhteisöllisyys ilmenee yhteisissä normeissa ja niiden noudattamisessa. (Koskenniemi, 1978, 81.)

Koulussa toimivilla opettajilla ja muulla henkilöstöllä on todella suuri vaikutus koulun yhteiseen ilmapiiriin ja henkeen. Opettajien ja muun henkilöstön ihmissuhdetaidot luovat kehykset kasvatustilanteisiin. Täytyy muistaa, että jokainen oppilas tulee erilaisesta ympäristöstä ja oppilaat reagoivat yleensä kotiympäristössä opitun mukaisesti. Esimerkiksi ankaraan ja negatiiviseen kasvatukseen kotona oppinut lapsi ei välttämättä alussa ymmärrä lämpimästi toimivaa opettajaa. Kaikki opettajat luovat itselleen oman ilmapiirin opetustilanteeseen ja opetusryhmään. (Lahdes, 1986, 241.) Opettajan omat elämäkokemukset ja hänen koulutuksensa ovat avainasemassa oppilaitensa asiantuntijuuteen. Opettajan omasta persoonasta karismalla on havaittu olevan suuriakin vaikutuksia opetuksessa. Karismaattisten opettajien merkitystä opetuksessa ei voi kieltää, sillä siitä voi olla hyötyä ja karismaattisuus on arvokas ominaisuus opetuksessa ja opetusryhmän ohjaamisessa. (Lahdes, 1986, 246.) Niinpä tiettyyn pisteeseen asti on järkevää tarkastella opettajia vain opettajina keskittymättä liian paljon heidän yksilöllisiin eroihinsa. Yksilöllisiä eroja on kuitenkin paljon, selvästi määritellystä opettajan roolista huolimatta. Jokainen, joka käy säännöllisesti luokkahuoneissa, tietää, ettei kaksi luokkahuonetta ole keskenään samankaltaisia, edes homogeenisia väestöryhmiä palvelevissa kouluissa. Syynä on opettajien yksilölliset erot: jokaisella opettajalla on oma ainutlaatuinen persoonallisuutensa ja lähestymistapansa opetusryhmään. Opettaja on tärkein tekijä kunkin opetusryhmän tunnelman ja sen sisällä tapahtuvan toiminnan määrittämisessä luokkahuoneessa. (Brophy & Good, 1974, 241.)

On tutkittu, että ne opettajat, jotka toimivat lämpimästi, tuottavat parempia opetustuloksia ja parempaa viihtyvyyttä opetusryhmään. Lämpimät opettajat ovat yleensä enemmän empaattisia ja pystyvät näin paremmin lähestymään ja auttamaan oppilaita. Hyvä yhteys oppilaisiin antaa opettajalle mahdollisen tilaisuuden toimia joskus tiukastikin oppilaitaan kohtaan. Kun yhteys on hyvä, ei tiukka ohjaaminen aiheuta haitallisia välien katkeamisia. (Brophy & Good, 1974, 251-253.)

Liian läheiseksi ja lapsenomaiseksi opettajan ei kuitenkaan kannata heittäytyä alakoulussa. Sopivan välimatkan pitäminen oppilaisiin on hyödyksi kasvatustyölle. Myötätuntoisella ja empaattisella opettajalla on etunsa opetustyössä. (Lahdes, 1986, 240.) Empaattisuus on kuitenkin henkilökohtainen piirre ja sillä on huomattu olevan rajoituksia sen kehittämisessä aikuisiällä (Kalliopuska, 1983, 70). Empaattisuus on yksilön omaa myötä tuntemusta ja -ymmärrystä toisesta henkilöstä. Siinä koetaan ja jaetaan toisen tunteita ymmärtämisen mielessä. (Kalliopuska, 1983, 13.) Mikäli opettaja kokee valtavia avuttomuuden tunteita, voi hänellä olla mahdollisesti

hankaluuksia pitää opetusryhmässä työrauha ja positiivinen ilmapiiri (Lahdes, 1986, 240). Työrauha edistää oppilaitten oppimista ja ryhmän turvallisuuden tunnetta. Opetusryhmässä täytyykin olla mahdollista säilyttää sellainen tilanne, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus opiskella ilman häiriötä. Levottomasta ja epäjärjestyksellisestä opetusryhmästä kärsivät eniten ne oppilaat, joilla on vaikeuksia oppia. Opettajalla täytyy olla riittävästi ammattitaitoa, että hän saa luokkaan systemaattisen järjestyksen ja pystyy ylläpitämään sitä. (Lahdes, 1986, 242.) Opetusryhmän työrauhaongelmat voivat johtua myös puutteellisesta ryhmädynamiikasta. On huomattu, että kouluyhteisössä ei oteta ryhmädynamiikan merkitystä tarpeeksi huomioon ja ehkä tähän tullaan perehtymään enemmän tulevaisuudessa. (Naukkarinen, 2013, 9-10.)

Koulussa tapahtuva oppimistilanne on henkilöiden keskeinen vuorovaikutustilanne, missä tulee hallita oppimista edesauttavia ihmissuhteita (Lahdes, 1986, 239). Lapsen terveen empatiakyvyn kehityksen kannalta on erittäin tärkeää, että lapsi kokee tasavertaista vuorovaikutusta (Koivuniemi, 2013). Hyviä ihmissuhteita kehittyy, kun oppilas on osallisena tapahtumassa ja hänen omat tunteensa hyväksytään. Kun tilanteessa vallitsee empatia ja ymmärrys luovat ne opettajien ja oppilaiden kesken, sekä oppilaiden ja vertaisten välille hyvää ja ystävällistä suhdetta, vaikuttaen samalla koko opetusryhmään. (Lahdes, 1986, 239.)

Lapsien ja nuorten henkilökohtaista ryhmässä syntynyttä kulttuuria ei ole juuri koskaan otettu tarpeeksi huomioon opetuksessa. Koulussa oppilaat ovat yksilöinä ja koulu toimii yksilöllisen oppimisen ympärillä. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että lasten ja nuorten omia ryhmiä voidaan käyttää hyödyksi myös opettamisessa. Ne voivat tukea oppimista ja ryhmän toimivaa käyttäytymistä. Esimerkiksi jos oppilas alkaa vastustaa tehdä opettajan antamia tehtäviä, opettajan antaman oppimisen hyväksymisen sijasta, vertaisten asettama paine voi johtaa helpommin tehtävien tekemiseen. (Johnson & Johnson, 1999, 165.)

4.2 Opetusryhmän vaikutus oppilaaseen

Ryhmärakenteen muodostuminen on normaali tapahtuma jokaisessa ryhmässä. Ryhmän jäsenten roolit määräytyvät pitkälti omien käytöstapojen ja henkilökohtaisten piirteiden perusteella. Ryhmässä olevat jäsenet muodostavat omalla toiminnallaan ryhmään ainutlaatuisen sosiaalisen rakenteen. (Laine, 2005, 240.) Ryhmän rakenteeseen kuuluu myös sen dynamiikka. Ryhmädynamiikka tarkoittaa ryhmän sisällä vallitsevia voimia, mitkä ryhmän jäsen voi kokea hyvinkin merkittäviksi. Yleensä käytetään myös sanaa ryhmäilmiö. Käsitteinä ryhmädynamiikka ja ryh-

mäilmiö kuvaavat, että ryhmä käyttäytyy tyylillä, mitä ei pysty täsmälleen päättelemään ryhmän yksittäisten jäsenten käytöksestä. Ryhmädynamiikka ja ryhmäilmiö syntyvät jäsenten välisestä keskinäisestä vuorovaikutuksesta. (Kopakkala, 2008, 37.) Ryhmän oma koheesio ja ilmapiiri ovat avaintekijöitä ryhmän rakenteeseen. Mikäli ryhmän sisällä vaikuttaa vahva koheesio, jakautuvat ryhmän sisällä vaikuttavat toverisuhteet monien jäsenten kohdalla tasan. Koulussa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaiden välillä ei vallitse syrjintää juuri lainkaan. Yleensä tämän tyyllisessä ryhmässä oppilaat toimivat selkein tavoittein ja oppilaat arvostavat aidosti itseään ja toisia ryhmän jäseniä. Tällaisessa ryhmässä olevat oppilaat ja opettaja tekevät töitä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Myönteisen opetusryhmän ominaisuuksia ovat muun muassa hyvä ilmapiiri ja toisia tukevat oppilaat. Omassa luokassa viihdytään, opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus toimii ja se on avointa ja rakentavaa. Luokan keskeinen koheesio on voimakas ja siinä muodostuneet normit edistävät oppimista luontevasti. (Laine, 2005, 240.) Luokkahuone ja ryhmä, jossa on kilpailua, vihamielisyyttä ja vieraantumista, aiheuttaa ahdistusta ja epämukavuutta. Se ei edistä monenkaan opiskelijan henkistä kehitystä. (Schmuck & Schmuck, 1997, 273.) Jos oppilas kokee hänen ryhmänsä turvattomaksi, se voi vaikuttaa hänen minuuteensa eli oppilas voi tuntea pelkoa, halveksuntaa ja taitamattomuutta. Turvallisuuden tunteella tarkoitetaan tunnetta, mikä saattaa olla läsnä ilman tosiasiallista turvallisuutta eli tilaa, missä henkilö kokee oman minuutensa uhatuksi, vaikka se ei todellisesti olekaan. (Aalto, 2000, 15.) Tavallisesti pelon tunne on huonon ryhmän perustuntemerkki. Pelko tuo yleensä esille ihmisten huonoimmat piirteet ja ikävimmät tunteet, joten tämän takia ryhmän jäsenet eivät pysty toimimaan keskenään. Samalla se yleensä estää henkilöiden hyvien piirteiden ilmenemisen, sillä ainoa positiivinen mitä ryhmässä katsotaan hyvällä, on henkilön vakaumusta ryhmää kohtaan. (Aalto, 2000, 17.)

Koulussa vertaisryhmien normit nousevat loppujen lopuksi yhä merkityksellisimmiksi. Lopulta niistä tulee tärkeämpiä kuin aikuisten ehdottamista normeista ja näin täytyykin tapahtua. Lapset sisäistävät asioita toisiltaan, mitä he eivät pysty oppimaan aikuisilta. Omien vertaisten opit käsittelevät tietoa muun muassa oikean tyyllisestä käyttäytymisestä ja vaatetuksesta. Näin vertaiset saavat tukea, kun he rakentavat omaa identiteettiään. (Saloviitta, 2014, 83.)

Ryhmässä muodostuneet roolit ja asemat ovat yleensä aina melko muuttumattomia. Roolit ja asemat pysyvät yleensä tiukemmin mitä enemmän ikää henkilöille tulee. Ryhmän rakennetta voi kuitenkin muuttaa ja tiettyjen henkilöiden asemaa voi myös parantaa. Kun näihin asioihin halutaan vaikuttaa, silloin täytyy puuttua ryhmän ilmapiiriin ja koheesioon. Esimerkiksi jos

opettaja huomaa, että hänen opetusryhmässään oppilaiden keskinäiset suhteet eivät ole tasavertaiset, niin hänen täytyy puuttua siihen. Opettajan täytyy asettua ryhmässä olevan altavas-taajan tueksi ja vaikuttaa tilanteen vuorovaikutukseen. Tärkein tehtävä on vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Opettajan vastuulla on saada luokkaan hyvä ilmapiiri, johtaa opetusryhmäänsä, ohjata ja tukea oppilaiden toverisuhteiden kehitystä, sekä antaa kaikille rakentavaa ja positiivista palautetta. (Schmuck & Schmuck, 1997, 8-10.)

Kun koulu alkaa, yleensä se sujuu niillä lapsilla paremmin, joilla on jo entuudestaan tuttuja vertaisia luokalla. Tutut voivat olla muun muassa päiväkodista tai esikoulusta. Koulun aloittamista auttaa, kun päästään tutustumaan omaan ryhmään esimerkiksi erilaisten leikkien avulla. Se luo luokkaan yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta, joka taas helpottaa koulun aloittamista. (Laine, 2005, 242-243.) Yleensä hyvät kaverit haluavat työskennellä yhdessä. Hyvän kaverin kanssa työskentely tuo motivaatiota ja se parantaa työskentelyä. Vaarana voi kuitenkin olla, että työskentely jää toiseksi ja keskitytään vain yhdessä oloon. (Hartup, 2001, 214-215.) Lapsilla, joilla on tasavertaisia ystävyys-suhteita, verrattuna sellaisiin, joilta nämä puuttuvat, on todettu olevan helpompi lähestyä uusia ryhmiä. Ystävyys-suhteissa olleet lapset pääsevät helpommin uuden ryhmän sisään ja ovat nopeammin yhteistyökykyisiä. He tuntevat itsensä itsevarmoiksi ryhmässä ja välttävät yleensä konfliktit toisten ryhmän jäsenten kanssa. (Salmivalli, 2005, 37.) Kavereista ja ystävistä on apua ryhmässä, mutta toisaalta tähänkin voi liittyä ongelmia. Jos pienryhmiä muodostetaan aina ystävyys-suhteiden perusteella, voi ne oppilaat, joilta puuttuu opetusryhmästään kavereita, jäädä jalkoihin ja tuntea olonsa yksinäiseksi. Todella kiinteät ystäväryhmät voivat muodostaa keskinäisiä kuppikuntia, jotka voivat aiheuttaa joissakin oppilaissa ulkopuolisuuden tunnetta ja katkeruutta. Opettajan täytyy osata jakaa pienryhmiä monipuolisesti, jotta tällaiset tilanteet voidaan välttää. Opetusryhmän jäsenten on hyvä tottua työskentelemään kaikkien kanssa ja myös vaihtuvissa erilaisissa ryhmissä. Tämän kautta erilaisuuden hyväksyminenkin tulee luontevaksi osaksi opetusryhmää. Tällaisissa vaihtuvissa ja erilaisissa pienryhmissä oppilaat pääsevät luontevasti keskenään uusiin vuorovaikutus tilanteisiin ja ne voivat johtaa jopa uusiin kaverisuhteisiin. (Laine, 2005, 242-243.)

Usein opetusryhmässä muutamat oppilaat saattavat olla toisia oppilaita innokkaampia hoitamaan johtajan roolia ryhmässä ja tavallisesti he pärjäävätkin siinä. Opettajan olisi kuitenkin tärkeää totuttaa luokkaansa siihen, että kaikilla oppilailla on vuorollaan valtaa, mutta kuitenkaan ketään ei pakoteta siihen. Tällöin jokainen oppilas pääsisi kokemaan ja oppimaan johtamisen taitoja. Johtamisen taidot ovat tärkeitä, sillä siinä opitaan muun muassa toisten jäsenten

huomioonottamista, sekä omaa ja toisten vastuunottamista. Se opettaa myös ihmissuhteiden arvioimista ja toimivuutta. Kun luokassa jokainen oppilas tuntee ilmapiirin avoimeksi ja turvaliseksi, monet heistä voivat motivoitua johtamisen tehtäviin. (Laine, 2005, 243.)

Koulussa on myös hyvä mahdollisuus edesauttaa eri-ikäisten ja toisilta luokilta olevien oppilaiden yhteistyötä opetusryhmissä. (Laine, 2005, 244). Lapset ja nuoret hakeutuvat yleensä saman ikäisten seuraan mieluummin, kuin vanhempien lasten seuraan (Kronqvist, 2004, 59). On tunnistettu, että eri-ikäisten oppilaiden tutustuttua toisiinsa, heidän käytöksensä eroavat toisiaan kohtaan. Nuorempia oppilaita kohtaan käyttäytytään hoivaavasti, vanhempia oppilaita kohtaan luottamuksellisesti ja oman ikäisiä kohtaan aggressiivisesti. Eri-ikäiset lapset pääsevät sekaryhmissä erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa he pääsevät auttamaan toisia, pitämään omia puolia ja oppimaan uusia taitoja. Tällaiset taidot ovat hyödyksi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa erilaisten ihmisten parissa ja lisäksi siitä voi syntyä uusia kaverisuhteita. Yleensä kouluissa järjestetään eri-ikäisten luokkien välille kummioppilaat. Koulun vanhemmat oppilaat toimivat nuorempien oppilaiden henkilökohtaisina kummeina. He pääsevät pitämään huolta nuoremmistaan ja auttamaan heitä koulun aloituksessa. Samalla kummit oppivat myös tärkeitä taitoja ottamalla vastuuta nuoremmista oppilaista. (Laine, 2005, 244.)

Lasten ja nuorten oma kulttuurinsa kehittyy ryhmissä, toverisuhteissa ja sosiaalisten tilanteiden yhteydessä. Kehittyvä kulttuuri vaikuttaa virallisesti koulukontekstissa nuoriin ja lapsiin. Kulttuuriin vaikuttaa monet ilmiöt. Kulttuuri kehittyy myös aikuisten vaikuttamisessa rakenteissa, mutta sitä voi tapahtua myös aikuisista huolimatta. Kulttuurin kautta opitaan myös erilaisia arvoja ja tietoja, miten selviytyä asetetuissa rajoissa. Se luo ihmisille normeja ja niiden tuottamia odotuksia. Näin rakenteellisessa maailmassa ihminen etsii omaa identiteettiään ja tarkoitustaan. Koulun ja myös päiväkodin kulttuurit ohjaavat yksilöitä myönteisellä tavalla yhteisön jäseniksi. Sosiaaliset taidot kehittyvät ja lisäksi päästään luomaan ystävyys- ja kaverisuhteita ryhmissä. Kuitenkin on myös niitä, joita torjutaan ja pois suljetaan erilaisista ryhmistä. Tästä syystä on myös niitä lapsia ja nuoria, jotka eivät pääse oman ikäisten nuorten sosiaalisiin ryhmiin eikä se voi olla vaikuttamatta heidän kehitykseensä. Pitkäaikainen torjutuksi tuleminen ryhmästä voi aiheuttaa kielteisiä ajatuksia yhteisöstä. Ketään lasta tai nuorta ei saisi päästää tällaiseen umpikujaan, vaan jokaisella pitäisi olla jokin ryhmä mihin kuulua. Opetusryhmän pitäisi olla lapselle ja nuorelle sellainen paikka, mihin hän voi kuulua. (Salmivalli, 1998, 231.)

4.3 Yhteistoiminnallisuus

Yhteistoiminnassa ryhmän henkilöt pyrkivät yhteiseen tavoitteeseen yhdessä, niin että ryhmä ja yksilö saavuttavat siitä hyödyn. Monissa tutkimuksissa on saatu selville, että yhteistoiminnalliset ryhmät saavuttavat usein korkeampia tuloksia kuin, että he kilpailisivat keskenään. Tällaisissa tilanteissa henkilöt ovat enemmän avuksi toisilleen ja he sitoutuvat enemmän työskentelyyn, kuin kilpailun tyyllisissä tilanteissa. Kuitenkin yksilöt ovat enemmän taipuvaisia keskinäiseen kilpailuun kuin yhteistoimintaan, mikäli yksilö tuntee hyötyvänsä siitä enemmän. (Pennington, 2001, 366-367.) Yhteistyö rakentuu luomalla positiivista keskinäistä riippuvuutta yksilöiden tavoitteiden saavuttamiseksi; yksilöt havaitsevat, että he voivat saavuttaa tavoitteensa vain, jos muut saman tilanteen ihmiset saavuttavat tavoitteensa. Kilpailu rakentuu siten, että tavoitteiden saavutusten keskinäinen riippuvuus on negatiivinen. Yksilöt havaitsevat, että he voivat hankkia tavoitteensa vain, jos muut tilanteen ihmiset eivät pysty saavuttamaan tavoitteitaan. Yksilölliset ponnistelut rakentuvat luomatta tavoitteiden saavutusten keskinäistä riippuvuutta; yksilöt havaitsevat, että heidän tavoitteidensa saavuttaminen ei liity siihen, mitä muut tilanteen ihmiset tekevät. Positiivinen keskinäinen riippuvuus (yhteistyö) johtaa edistävään vuorovaikutukseen, negatiivinen keskinäinen riippuvuus (kilpailu) johtaa vastakkaiseen vuorovaikutukseen, ja keskinäisen riippuvuuden puuttuminen (yksilölliset ponnistelut) ei johda vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusmallit vaikuttavat eri tavoin tuloksiin (pyrkimys saavuttaa, ihmissuhteet ja psykologinen terveys). Vaikka rakenteen tulisi olla luokkahuoneessa yhteistyö, niin kilpailukykyiset ja yksilölliset ponnistelut voivat olla hyödyllisiä täydennyksiä tietyissä olosuhteissa. Yksilöllinen oppiminen on usein tuottavaa, kun opittua tietoa käytetään myöhemmin yhteistyötoiminnassa (Johnson & Johnson, 2001, 4-5.) Ihminen joutuu väistämättä tekemään yhteistyötä elämänsä aikana joidenkin ihmisten kanssa ja tämä on hänen kehityksensä kannalta välttämätöntä myös evoluution näkökulmasta. (Hartup, 2001, 215).

Yhteistoiminta vaatii henkilöltä useita erilaisia valmiuksia. Muun muassa henkilön täytyy osata tehdä aloitteita, ottaa toiset huomioon ja kuunnella erilaisia mielipiteitä. Sääntöjä täytyy osata noudattaa ja ryhmässä täytyy olla aktiivinen kuitenkin niin, että kaikkia kohtaan pystytään olemaan hienotunteisia. Henkilön täytyy osata hyväksyä ja kannustaa toisia sellaisinaan, kun he ovat. Kompromisseja täytyy osata tehdä ja välikohtaukset pitää osata selvittää. Yhteistoiminnassa kehittyvät kaikki nämä sosiaaliset taidot. (Gresham & Reschly, 1986, 23-32.)

Yhteistoiminnallinen ryhmätyöskentely koulussa antaa hyvän mahdollisuuden oppilaille oppia työskentelemään opetusryhmässä. Tämä antaa tilaisuuden toisten ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen vuorovaikutuksen avulla. (Saloviitta, 2014, 140.) Yhteistoiminnallisissa ryhmissä

koulutyöskentely edesauttaa oppilaiden tärkeiden sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehitystä. Yhteistoiminnalliset ryhmät opettavat oppilaita positiiviseen riippuvuuteen toisista. Oppilaat oppivat, että heiltä edellytetään ryhmän yhteistä työpanostusta siihen, että he saavuttavat omat tavoitteensa. Oppilaiden oma vastuu opiskelusta pitää huolen, että kaikki ryhmän jäsenet ovat tekemisessä mukana ja näin vältetään tavallisilta ryhmätyön epätasaisilta osallistumisilta. Ryhmässä olevat normit edesauttavat oppimista ja tavoitteiden saavuttamista, sekä lisäksi opitaan ryhmän jäsenten välistä tasa-arvoisuutta. Yhteistoiminnallisessa ryhmässä oppilaan normit alkavat suosimaan kouluosaamista ja ryhmässä olevia ahkeria jäseniä arvostetaan. Yhteistoiminnallisten ryhmien ja tehtävien avulla oppilaat oppivat kaikkien kanssa tapahtuvaa yhteistyötä. Vertaisten keskinäinen kunnioitus paranee ja tämä vaikuttaa luokan käytösongelmiin, kuten että koulukiusaaminen vähenee huomattavasti. Yksi tehokkaimmista koulukiusaamisen ehkäisevistä keinoista onkin yhteistoiminnallisen ryhmätyön käyttäminen opetuksessa. Jotta ryhmätyöt toimivat, se vaatii totuttelua niin oppilailta kuin myös opettajilta. Tästä syystä olisi-kin hyvä, että yhteistoiminnallisia ryhmätöitä käytettäisiin paljon, jotta työn vaatimat opit opitaisiin ja sen avulla ryhmässä työskentely tulisi sujuvaksi. (Saloviitta, 2014, 83-34.) Yhteistoiminnan kautta opitaan myös demokratiaa. Näin oppilaat saavat itselleen velvollisuuksia ja päättäväisyyttä (Lahdes, 1986, 243).

Opettajan pitäisi yrittää luoda luokkaympäristöstään yhteistoiminnallinen. Ensiksi opettajan täytyy luoda arvojen avulla pohja yhteistoiminnalle, jotta opetusryhmää voidaan kehittää siihen suuntaan. (Saloviitta, 1999, 141.) Ylimääräinen kilpailu tulisi poistaa luokasta. Luokasta tulisi poistaa oppilaiden välisiin kilpailuihin liittyvät tulokset ja listaukset. Jos luokassa on oppilaiden valmistamia töitä, niitä ei tulisi asettaa paremmuusjärjestyksen mukaan. Jokaisen oppilaan työt pitäisi tulla esille yhtä lailla. Luokassa olisi hyvä käyttää yhdistävää kieltä. Esimerkiksi ”nopein ryhmä pääsee ensimmäiseksi syömään” tai ”nyt selviää mikä ryhmä on nopein” korostavat luokassa vastakkain asettelua ja kilpailua. Tällaisen puheen sijasta opettajan olisi hyvä käyttää sellaista kieltä, mikä korostaa oppilaiden yhteistoimintaa ja jokaisen yhteistä vastuuta. Opetusryhmän omaa ilmapiiriä ja yhteishenkeä voi parantaa erilaisilla tempauksilla, mitkä yhdistävät jo-kaista oppilasta samaan aktiiviteettiin. Esimerkiksi musiikin ja liikunnan tunneilla on hyvä mahdollisuus aktivoida jokainen oppilas samaan tekemiseen. Luokkalaiset voivat tehdä yhteistä luokan lehteä, mikä rakentaa yhteisyyden tunnetta. Opettajan olisi hyvä rohkaista oppilaita niin, että he uskaltaisivat pyytää apua toisiltaan. Sellaiset tilanteet olisivat hyviä, joissa oppilaat kokevat vertaisensa apureina ja neuvojina. Toisten tekemien virheiden tilalta oppilaita olisi hyvä opettaa huomaamaan tovereidensa tekemät saavutukset. Opettaja voi tehdä luokkaan ”hyvien

tekojen puun”, mihin oppilaat voivat kirjoittaa toisten oppilaiden tekemiä hyviä tekoja. Myös monissa lastenkirjoissa on hyviä esimerkkejä yhteistoiminnasta ja yhteistyön voimasta. Näiden kirjojen avulla yhteistoimintaa voitaisiin käsitellä fiktiivisten hahmojen avulla. (Sapon-Shevin, 1990, 245-247.)

Kaikista tunnetuin yhteistoiminnallinen opetusmalli on pienryhmät eli englanniksi ”Learning Together”, joka on ollut opetuslalla jo 1900-luvun alusta. Siitä on tehty tuhansia tutkimuksia ja näistä tutkimuksista on saavutettu yhteneviä tuloksia, kuten että yhteistoiminnallinen pienryhmä opiskelu edisti suurempia oppimistuloksia ja opetusryhmän ilmapiiriä, kuin kilpailu- tai yksilökeskeiset menetelmät. (Johnson & Johnson, 2001, 12.) Yhteistoiminnallisessa pienryhmätyöskentelyssä opettaja jakaa luokan pienempiin ryhmiin, jonka jäsenet saavat yhteisen tehtävän. Opettaja antaa tehtävän ja ohjeistaa oppilaat. Pienryhmien alkaessa työskentelemään, opettaja voi tarkkailla sekä ohjata ja auttaa yksilöllisemmin tarvittaessa. Tehtävän valmistuttua opettaja arvioi ryhmätyön tuloksen. Lisäksi pienryhmän jäsenet arvioivat omaa toimintaansa ja käytöstä ja raportoivat nämä tulokset eteenpäin. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa avautuu hyvät mahdollisuudet opetuksen yksilöintiin isoissakin ryhmissä (Saloviitta, 1999, 144-145).

Yhteistoiminnalliseen ryhmätyöhön liittyy myös oivallettavia haasteita. Ennen kuin ryhmätyöskentelyä aloitetaan, sitä ennen täytyy opettaa oppilaille ryhmätyössä tarvittavia sosiaalisia taitoja. Olisi hyvä, että opettaja muodostaa ryhmät siten, että ne eivät ole liian suuria. Lisäksi ryhmälle annettu tehtävä täytyy olla kytkeyty oppimistavoitteisiin. Mikäli ryhmätyötä käytetään liian harvoin, niin oppilaat eivät kerkeä oppia sen työtapoja. Opetusryhmissä tehty yhteistoiminnalliset ryhmätyöt saavat luokassa aikaan vahvaa me-henkeä ja luokan yhteisöllisyyden tunne tiivistyy. (Saloviitta, 2009, 19-20.)

Yhteistoiminnallisen ryhmätyön tehokkuuksista on tehty useita satoja tutkimuksia. Niissä on ollut vertailukohteena kilpailullinen toiminta ja yksilöllinen toiminta. Yhteisten tavoitteiden saavuttaminen yhdessä tekemällä johti parempaan suoritukseen ja tuottavuuteen. Opetusryhmässä olevat henkilöt välittivät jäsenistään enemmän myös ryhmätyön päätyttyä. Ryhmässä olleiden jäsenien itsetunto ja mielihyvä kohenivat, kun yhteinen työskentely sujui. (Johnson & Johnson, 1992, 72-73.) Pienikin yhteistoiminnallisen ryhmätyön soveltaminen opetusryhmään on edistänyt ryhmän yhteistä luokkahenkeä. Erilaiset oppilaat ovat tulleet paremmin hyväksytyiksi ja oppilaiden väliset toverisuhteet ovat kehittyneet. (Harper, Maheady & Mallette, 1994, 240.) Yhteistoiminnalliset ryhmätyöt ovat tukeneet huomattavasti tehostetun- ja erityisentuen oppilaiden koulunkäyntiä tavallisissa opetusryhmissä (Saloviitta, 1999, 141).

5 Tutkielman yhteenveto ja johtopäätökset

Kandidaatintutkielmassani tutkin opetusryhmää ja sen merkitystä. Tutkielman pohjana toimi kasvatustieteellinen kirjallisuus ja aiemmin tehdyt tutkimukset. Opetusryhmä nousee monesti esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), esimerkiksi ”opettajalla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista.” Tästä voidaan todeta, että opettajan täytyy olla ammattitaitoinen, jotta hänellä on tarvittavat tiedot oman opetusryhmänsä toimivuuteen. Lisäksi on hyvä painottaa, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteen (2014) asiakirja on opettajalle velvoittava, eikä vain suuntaa antava. Tutkielman tutkimuskysymykset olivat, mikä merkitys opetusryhmällä on oppilaalle ja miten opetusryhmää voidaan tukea. Kirjallisuuteen tutustuttua aiheen perustekijät ja rakenteet alkoivat selkeytyä ja kokonaiskuva opetusryhmään liittyvistä tekijöistä muodostui. Tämän jälkeen aiheen rajaaminen selkeytyi, jonka ansiosta onnistuinkin hyvin vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tutkielmani vastaa vain asetettuihin kysymyksiin enkä rajauksen takia pystynyt käsittelemään kaikkia asioita, mutta tiedostan kuitenkin näiden asioiden vaikutuksen merkityksen aiheeseeni.

Tutkielmassa nousi esille, kuinka opetusryhmällä on suuri merkitys oppilaalle. Opetusryhmässään oppilas oppii hänen kasvunsa kannalta monia välttämättömiä taitoja. Oppilaan vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot kehittyvät, joiden avulla oppilas oppii toimimaan erilaisten ja eri ikäisten ihmisten kanssa erilaisissa ryhmissä. Näiden kautta myös oppilaan kaveritaidot kehittyvät ja opetusryhmästä voidaankin saada itselleen useita kavereita ja hyviä ystäviä. Opetusryhmä, missä ei esiinny kiusaamista, luo oppilaalle turvallisen vertaisryhmän. Turvallisessa vertaisryhmässä oppilaalla on mahdollisuus päästä harjoittelemaan esimerkiksi erilaisia tunnetaitoja, kuten ilon ja surun tunteita. Oppilaat voivat olla omana itsenään ja heidän itsetuntonsa kohenee. Vertaisryhmän asettamat normit heijastuvat oppilaan omaan minäkäsitykseen ja ryhmässä syntynyttä kulttuuria omaksutaan omaksi. Lisäksi oppilas oppii vertaisilta tiedollisia taitoja.

Kun oppilasryhmässä on hyvä ilmapiiri ja oppilaat viihtyvät siinä, annettujen tehtävien suoritus paranee ja opiskelumotivaatio voi myös olla korkeampi. Opetusryhmässä olevien pienryhmien avulla oppilaat pääsevät ottamaan itselleen vastuuta, tekemään kompromisseja ja kokemaan keskinäistä demokratiaa. Samalla opitaan käsitys tasa-arvosta ja empatiakyky kehittyy. Oppilaalle kehittyy positiivinen kuva ja asenne yhteisöstä.

Tutkielmassa tuli myös ilmi opetusryhmän tukemisen keinoja. Tukemisen pohja lähtee sosiaalis-affektiivisista kehyksistä, mitä ovat muun muassa onnen, hyvänolon ja turvallisuuden tunteen kokeminen. Sosiaalis-affektiiviset kehykset ovat ihmisten toiminnasta riippuvaisia. Sosiaalis-affektiivisiin tekijöihin kuuluu koulun yhteinen henki ja normit. Koulun normit luovat yhteiset säännöt ja käytänteet, jotka tukevat jokaisen opetusryhmän rakenteita. Koulun yhteisellä ilmapiirillä on suuri merkitys opetusryhmien yhteenkuulumisen tunteelle. Koulun ilmapiirin luomisessa suurin vastuu on opettajilla ja muulla henkilökunnalla. Opettajien ja henkilökunnan omat vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot luovat pohjan koulun yhteiselle ilmapiirille ja tämä säätelee sekä yhteistä että opetusryhmän omaa ilmapiiriä. Opettajan täytyy olla ammattitaitoinen, jotta hän saa opetusryhmään järjestyksen ja pystyy ylläpitämään sitä. Järjestys tuo opetusryhmään työrauhaa, mikä lisää turvallisuuden tunnetta.

Opettajan henkilökohtaisista piirteistä empaattisuudella oli havaittu olevan kaikista merkittävin rooli oppilaan ja opetusryhmän tukemisessa. Empaattiset ja lämminhenkiset opettajat ovat helposti lähestyttäviä ja niinpä he myös pystyvät auttamaan opetusryhmäänsä paremmin.

Opetusryhmät eivät saisi olla liian suuria, sillä muuten vertaisten tärkeä keskinäinen vuorovaikutus voi heikentyä. Lisäksi opetusryhmissä käytettävien pienryhmien pitäisi olla vaihtelevia ja monipuolisia, jotta oppilaat pääsevät erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Yhteistoiminnalliset ryhmätyöskentelyt edesauttavat parhaiten opetusryhmän kognitiivisten- ja sosiaalisten taitojen kehitystä. Vertaisten keskinäinen positiivinen vuorovaikutus paranee ja tämä voi ennalta ehkäistä luokan erilaisia käytösongelmia, kuten esimerkiksi koulukiusaamista.

Pidän tutkielmaa luotettavana. Lähteinä halusin käyttää mahdollisimman luotettavia lähteitä. Luotettavuutta lisäsi tunnetut kansainväliset kasvatustieteenteokset sekä -tutkimukset, joita oli käytetty runsaasti myös useissa aiemmissa tutkimuksissa. Vaikka kirjallisuus oli osittain hieman vanhempaa, oli se silti vielä täysin relevanttia tänäkin päivänä. Kyseisen aiheen tunnetut tutkijat Johnson & Johnson, Schmuck & Schmuck, sekä Pennington olivat tutkineet aihetta laajasti jo ennen 2000-lukua. Ulkomaalaisten lähteiden ymmärtäminen ja suomentaminen sujui hyvin.

Tutkielman aihetta olisi mielenkiintoista lähteä tulevaisuudessa tutkimaan laajemmin Pro gradu- tutkielmassa. Tutkielma voisi keskittyä vielä enemmän opettajan rooliin opetusryhmässä. Tutkielmassa voitaisiin kerätä materiaalia sekä haastatteluin että kyselyaineiston avulla. Lisäksi tutkielmassa voisi toteuttaa erillistä havainnointia, koska opettajilla voi olla erilaiset

näkemykset omasta toiminnastaan opetusryhmässään. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, onko uusi opetussuunnitelma vaikuttanut opetusryhmän ohjaamiseen opettajan näkökulmasta.

Lähteet

Aalto, M. (2000). *Ryppäästä ryhmäksi*. Tammer-Paino Oy

Brophy J.-Good T. (1974). *Teacher-student relationships*. New York: Holt etc.

Burges, K. M., Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., Lambert, S. F. & Birch, S. H. (1999). *Loneliness during early childhood: The role on interpersonal behaviors and relationships*. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.). *Loneliness in childhood and adolescence*. USA: Cambridge University Press, 109-134.

Frayse, J-C. (1994). *Combined effects of friendship and stage of cognitive development on interactive dynamics*. *Journal of Genetic Psychology*. 155, 161-178.

Gresham, F. M. & Reschly, D. J. (1986). *Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children*. *Learning Disability Quarterly*. 9 (1), 23-32.

Harper, G. F. Maheady, L. & Mallette, B. (1994). *The power of peer-mediated instruction. How and why it promotes academic success for all students*. In: J. S. Thousand, R. A. Villa & A. I. Nevin (toim.) *Creativity and Collaborative Learning. A Practical Guide to Empowering Student and Teachers*. 229-241. Baltimore: Brookes

Hartup, W.W. (2001). *Cooperation, close relationships, and cognitive development*. In: W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. 8.p. Cambridge: Cambridge University Press, 213-237.

Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. 5 painos. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (2001). *Learning Together And Alone: An Overview*. Minneapolis: University of Minnesota. Haettu (22.03.2018) osoitteesta:

https://www.researchgate.net/publication/31640337_Learning_Together_and_Alone_Cooperative_Competitive_and_Individualistic_Learning_DWJohnson_RT_Johnson

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen*. Teoksessa: K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.). Koulun kehittäminen sen kansainvälisiä virtauksia. S.57-84. Helsinki: VAPK-Kustannus.
- Kallio, K. (1979). *Yhteistyö ryhmässä*. Amer-yhtymä Oy Weilin + Göösin kirjapaino: Espoo
- Kalliopuska M. (1983). *Empatia – tie ihmisyyteen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kopakkala, A. (2008). *Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Edita Prima Oy: Helsinki
- Kopakkala, A. (2008). *Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Edita Prima Oy: Helsinki
- Koskenniemi M. (1978). *Opetuksen teoriaa kohti*. 2 p. Helsinki: Otava.
- Kronqvist, E. -L. (2004). *Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikeissä*. Oulu University Press: Oulu
- Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka*. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset: Keuruu
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otavan Kirjapaino Oy: Keuruu
- Lintunen, J. (1995). *Jalka potkee, mieli notkee: liikunta mielenterveyden tukena*. SMS-tuotanto: Helsinki
- Naukkarinen, A. (2013). *Ryhmädynamiikkaa etsimässä: Poimintoja suomalaisesta inklusiosta ja työrauhakeskustelusta*. Teoksessa: Kielikukko 3-2013: Iloksi ja opiksi. Kopijyvä Oy: Jyväskylä. Luettu: 02.04.2019: http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2013-3_netiversio.pdf#page=7

- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. *Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu (20.03.2018) osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pennington, D. (2005) *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Suomentanut Marja Ahokas: Tammer-Paino: Helsinki. Englanninkielinen alkuteos 2002.
- Pennington, D.C, Gillen, K. G. & Hill, P. (2001). *Social psychology*. London: Arnold.
- Perusopetuslaki*. (1998). Haettu (02.03.2019) osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietiläinen, P. (1996). *Ryhmä toimii ja oppii*. Kirjapaino OMA, Jyväskylä
- Porter, L. (2008). *Young children's behaviour: practical approaches for caregivers and teachers*. 3rd edn.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Otavan Kirjapaino Oy: Keuruu
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tammer-Paino: Tampere
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Bookwell Oy: Juva
- Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä
- Saloviita, T. (2009). *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. WS Bookwell Oy: Juva

- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1997). *Group processes in the classroom*. 7th edn. Dubuque: Brown & Benchmark.
- Sapon-Shevin, M (1990). *Student Support through Cooperative Learning*. In: W. Stainback & S. Stainback (toim.) *Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent Integrated Education*. 65-80. Baltimore:Brookes.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Wentzel, K. R. & Erdley, C. A. (1993). *Strategies for making friends: relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence*. *Developmental Psychology*. 29, 819-826.